

Memória plural e fidelidade à herança. Considerações a propósito da intervenção de Vítor Mestre e Sofia Aleixo no edifício centenário do Liceu Passos Manuel

*Jorge Ramos do Ó
(Universidade de Lisboa)
jorge.o@ie.ul.pt*

Introdução

Os liceus foram fundados em Portugal no ano de 1836, tendo Passos Manuel, o seu criador, tomado como referência a França que os instituíra trinta e quatro anos antes. Mas o ímpeto modernizador dos nossos liberais terá ficado expresso quase só na letra da lei. Na verdade, estes estabelecimentos de ensino conheceram uma fase inicial, que se prolongaria quase até ao termo da centúria, marcada pela instabilidade, o desacerto e uma baixíssima frequência de efectivos. São múltiplos os testemunhos de observadores directos que falaram de “caos” e “anarquia” para caracterizar este subsistema de ensino nos decénios subsequentes à sua criação. A situação só viria a alterar-se quando, no ano de 1894, e pela mão de Jaime Moniz, o Governo de João Franco estabeleceu as bases da modernização do ensino liceal, permitindo, sobretudo entre as décadas de 1910 e 1940, consolidar-se um processo de diferenciação baseado numa nova *classe de idade*, distinta da infância. Ora, para a consolidação dessa operação a arquitectura viria a ser uma peça essencialíssima. Sabemos que todos os programas educativos da modernidade tiveram suposta a existência do *espaço serial*, quer dizer, partiram do princípio de que a determinação de lugares individuais tornaria possível tanto o controlo de cada sujeito, tomado como uma unidade autónoma, como a *orquestração* do trabalho simultâneo de todos. Cumpre, desde logo, salientar que este modelo de enquadramento pedagógico, então denominado semi-internato e que postulou o afastamento físico do aluno do mundo social no interior de um edifício com características específicas, não mais sairia de cena. Estamos perante uma modalidade de poder, tornada natural ao longo de cem anos, que produz a realidade de uma população específica e se imagina ao mesmo tempo capaz de penetrar e conformar a mente, o corpo e a alma de cada escolar. Em Portugal, a máquina de ensinar, vigiar, avaliar e hierarquizar conhecimentos e comportamentos adolescentes iniciou-se com a inauguração do edifício do Liceu Passos Manuel em 1911. E ainda nos governa na sua inteireza.

1. O Estado educador

O século passado viu o Estado substituir-se paulatinamente às famílias e à Igreja na educação das crianças e dos jovens. No liceu, as identidades

adolescentes ganharam uma importância crescente mercê de um dispositivo curricular cujas componentes essenciais são ainda bem visíveis na actualidade (Nóvoa, Barroso & Ó, 2003). De facto, esta instituição devolve-nos de há muito uma *gramática escolar* estável e que, sob aspectos os mais variados, nos aparece como impermeável, na sua lógica organizacional, às tentativas de a reformar, ao longo de Novecentos. Como nos referem Tyack & Tobin (1994) a instituição escolar tem resistido a modificar as suas estruturas mais elementares. Atentemos então nas suas variáveis fixadas desde a Reforma de Jaime Moniz: (i) a população do ensino secundário permanece isolada num edifício construído de raiz, separados da cidade através de muros e portões controlados; (ii) os alunos estão agrupados em classes graduadas e com uma composição bastante homogénea e compacta quer quanto ao saber quer quanto ao comportamento; (iii) o discurso pedagógico centra-se na optimização das tarefas de aprendizagem, salientando simultaneamente a necessidade de um ensino individualizado e activo, isto é, que tenha em conta as diferentes aptidões intelectuais, físicas ou afectivas de cada um dos educandos e onde a aquisição de conhecimentos se faz, nas várias disciplinas do plano de estudos, pela observação e experimentação directa dos fenómenos e das realidades; (iv) os alunos vivem em regime de semi-internato e o currículo contempla blocos relacionados com a actividade mental e física, reiterando exemplos de uma moral positiva; (v) os horários escolares apresentam uma grande rigidez no modo como distribuem e escalonam os vários saberes, tendo em conta os diferentes índices de fadiga intelectual; (vi) são feitos incessantes apelos a actividades extracurriculares e à participação em agremiações culturais, nas quais a administração deve ser, tendencialmente, exercida pelos próprios alunos; por fim (vii), no capítulo disciplinar, condena-se absolutamente o castigo e a repressão corporal, em favor de regulamentos e práticas disciplinares que favorecem a auto-regulação.

É essencialmente desta velha lógica disciplinar-normalizadora que brota a crença *iluminista* - e como ela ainda nos atinge na actualidade! -, segundo a qual à escola incumbe encontrar e explorar em cada aluno um potencial de capacidades intelectuais, físicas e morais que o tornarão num actor criativo, satisfeito e realizado tanto no plano profissional como emocional. Na verdade, qualquer discurso pedagógico que, em algum bloco do nosso passado histórico recente, tenha assumido uma posição crítica relativamente à situação do ensino liceal e insistido na urgência de reformas modernizadoras, devolve-nos a certeza de que o aluno não pode mais ser tratado como um sujeito cuja formação continue a decorrer, unicamente, nos bancos e nos compêndios utilizados na sala de aula, recebendo e assimilando, ano após ano, os conteúdos das disciplinas escolares, até vir a obter um diploma certificando apenas a posse e o valor exacto de um *saber* intelectual; diversamente, o que os críticos da escola tradicional têm defendido é a produção de um determinado tipo de *ser*. Todos os discursos renovadores pugnam, com efeito, pela subordinação do princípio da *instrução* ao princípio da *educação integral* do aluno. Eis uma afirmação que pode ser de hoje, de ontem ou de há 100 anos: os governos têm procurado transferir para os espaços em que decorre a socialização escolar o essencial das tarefas destinadas à efectivação das categorias modernas de pessoa e

de cidadão sob os ideais do *humanismo*, das *luzes*, do *progresso* e da *autonomia*. A história do ensino liceal permite, no essencial, verificar como se implantou uma autêntica tecnologia da responsabilização, na qual o Estado se mostraria capaz de *secularizar a alma* infanto-juvenil, universalizando mecanismos de auto-controlo, auto-motivação e internalização da autoridade que ainda se fazem sentir.

Enquanto historiador, interessa-me fundamentalmente compreender na instituição liceal esse trânsito entre o singular e o plural, o indivíduo e o colectivo, os trabalhos de adaptação permanente do aluno à classe no interior de uma *cápsula* que se imaginou e construiu fora do pulsar da vida social, mas onde esta se veria antecipadamente recreada de forma ordenada e sistemática (Ó, 2003 e 2009). O ensino liceal, iniciado com o liberalismo e consolidado na viragem do século XIX para o XX, devolve-nos a promessa antecipável de um mundo governável e governado. Ora, importa sublinhar que o projecto sócio-político que atribui ao Estado o monopólio do gesto educativo, transformando o arbítrio cultural numa evidência natural, só teria condições de se efectivar se fosse servido por um nova organização do espacial, a que só edifícios totalmente planeados e desenhados de raiz poderiam alguma vez dar resposta.

2. *Os cenários da dissolvência escolar no século XIX*

O ideário pedagógico renovador da segunda metade de Oitocentos só viria a ter condições de êxito quando conseguiu justificar muito bem junto das autoridades a necessidade de serem criadas as condições materiais para que o aluno fosse definitivamente arrancado da tutela em que se encontrava, para então poder ser educado com ares mais “purificados” e sem as influências “deletérias” do meio. Foi porventura neste ponto, em que conseguia identificar e demarcar claramente as fontes da imoralidade social – com imagens fortemente impressivas –, que o pensamento educativo começou a absorver o raciocínio higienista da segunda metade do século XIX. Eram mais que muitos os sinais que permitiam reclamar que, para bem do aluno, ele fosse afastado dos seus educadores tradicionais:

"O desleixo dos pais e das mães, ou a impossibilidade justificada de as obrigarem a estudar; a pequenez das habitações, que não permite isolá-las da família, e subtraí-las às distrações domésticas: a aridez do estudo (...); a precoce depravação, que é mais funesta e assustadora que o pântano subterrâneo sobre o qual assenta Lisboa, no dizer de alguns higienistas, depravação prematura, que concorre mais para o esfacelamento moral e físico da nossa sociedade, do que influem na saúde dos corpos as emanações mefíticas dos canos de esgoto; e a naturalíssima expansibilidade dos primeiros anos, que faz com que as crianças se distraiam facilmente, e não consigam, sem grande esforço, conciliar a atenção e aplicá-la a coisas que lhes não deleitem os sentidos" (Teles, 1875: 35-36).

Neste período juntaram-se à pena de Sousa Teles, que acabei de citar, muitas outras de ilustres académicos e pedagogos, denunciando as más condições físicas e morais em que se ministravam as aulas, tanto em colégios como em liceus públicos. Começava então uma longa conversa em torno da necessidade de se criar uma estrutura que permitisse *governamentalizar* todos os contextos em que decorreria a acção educativa, salientando as respectivas vantagens pacificadoras que tal opção encerrava. As questões do internato e da clausura próprios do colégio jesuíta, interrompidas por Pombal em meados do século XVIII, começavam a pairar outra vez tendo como pano de fundo a criação de um novo regime disciplinar do aluno. Importa sublinhar aqui que o princípio e fim último para o qual se encaminhavam as várias considerações acerca dos edifícios e das instalações liceais era bem mais o da moralização e domesticação da vida adolescente do que propriamente a boa transmissão de conhecimentos científicos.

O mais circunstanciado testemunho que sobre estes aspectos nos chega é da autoria do visconde de Benalcanfor, que exerceu o cargo de inspector de instrução secundária a partir do ano lectivo de 1881-1882¹, tendo sido igualmente deputado e par do Reino. Nos seus *Apontamentos*, publicados logo de imediato, fez o relato das visitas inspectivas a uma dezena de liceus do Continente e Ilhas. A sua primeira grande conclusão foi a de que existia "um antagonismo completo entre o edifício e o fim a que era consagrado" (1882: 10). Referia-se, sem dúvida, ao facto de que, durante o processo da chamada "fase de instalação" física, ocorrida entre 1836 e 1860, os liceus ocuparem vários edifícios públicos então devolutos, sobretudo provenientes de antigos seminários e conventos, extintos como se sabe após o triunfo dos liberais. Até ao ano em que fazia a sua inspecção apenas o Liceu de Aveiro funcionava num edifício desenhado de raiz para a função. Todos os demais não possuíam os requisitos mais elementares - de espaço, de higiene, material didáctico - para que nele funcionassem actividades educativas de qualquer espécie (Proença, 1997: 119-129).

Fundir saber e ser seria a grande batalha do futuro. O olhar dos críticos do liceu ia direito a essas regiões, não consagrando sequer a existência de problemas dignos de registo na relação professor-aluno. E justamente a descrição mais impressiva que o visconde de Benalcanfor fez, neste particular da disciplina do escolar português, foi a respeitante ao Liceu Central de Lisboa - o futuro Liceu Passos Manuel -, então sediado num edifício alugado pelo Estado no Largo do Poço Novo, em 1859, e onde esteve em funcionamento até ao ano de 1884. Essa visita fora, aliás, aquela que mais negativamente o marcara, mas por razões apenas ligadas ao edifício e às condições de vida que ele proporcionava, isentando portanto de todas as culpas o aluno. Como se, de facto, não se lhe pudessem pedir responsabilidades pela indisciplina que manifestava. Caracterizo esta como a *razão higiénica* e que parecia então descobrir uma zona - tão vital quanto abandonada pelos poderes do tempo - para uma intervenção social

¹ De seu verdadeiro nome Ricardo Augusto Pereira Guimarães (1830-1889). O título nobiliárquico fora-lhe concedido durante o ministério de Saldanha.

normalizadora. À voz de Benalcanfor juntarei a de vários outros, como que a demonstrar a possibilidade de um novo consenso à volta da higiene. Após a reprodução do discurso do inspector, colocarei outros textos apontando em direcções semelhantes, um de Ramalho Ortigão (1836-1915), da mesma altura e também referente ao Liceu Central de Lisboa, e ainda um terceiro - mas este correspondendo a uma memória da vivência enquanto aluno - assinado por Agostinho de Campos (1870-1944). Todos deixam perceber que a problemática disciplinar, quando tomada e tratada apenas como um mero caso de polícia - de gestão dos comportamentos desviantes pela via habitual das penalidades e da vigilância directa, da dissuasão simbólica pela presença do representante da autoridade e das penas para castigar infracções determinadas -, era feita de uma malha larga e por entre a qual escapava a larguíssima maioria dos problemas. E sê-lo-ia antes de mais porque não tinha em linha de conta os factores materiais, deixando correr - e até pareciam a eles convidar - sem freio algum os impulsos viciosos e os desmandos da maioria dos jovens. De novo uma paisagem caracterizada pelo desgoverno:

Após referir as deficientes condições físicas do Liceu Central de Lisboa, tanto do edifício quanto do material didáctico, o visconde de Benalcanfor entrou nas questões da chamada "polícia interna" e sobre elas se deteve longamente: "A verdade inteira é que a maior parte dos vícios assacados à falta de polícia, as vozerias, alaridos, assoadas dos alunos nos pátios e nos corredores do liceu, o abuso do tabaco de fumo no interior do edifício e os seus efeitos nauseabundos não têm por origem e causas principais senão o péssimo edifício, em que aquele instituto funciona. Um tal edifício, singularmente inapto para os fins a que está sendo destinado, tem em si próprio as condições infestas que inutilizam as mais bem combinadas providências, tanto sob o aspecto pedagógico, como sob o disciplinar. Podemos e devemos de certo melhorar a toda a hora, se possível for, os meios de polícia no edifício actual, enquanto se não depara outro mais idóneo, a que possa chamar-se propriamente liceu; mas é dever de sinceridade reconhecer que as proporções e arranjos do edifício do liceu são - por via de regra - o obstáculo a que se destruam as práticas abusivas que ainda ali vigoram, e que cumpre derruir em nome do decoro e do ensino secundário oficial e dos mais elevados interesses morais e intelectuais da mocidade, a quem tal ensino é ministrado sob a direcção dos poderes públicos" (Benalcanfor, 1882: 11-12)

A descrição de Ramalho Ortigão corroborava inteiramente a que o inspector fazia na mesma altura: "as paredes, enegrecidas, estão cobertas de dísticos e de desenhos obscenos. A ordem é mantida por dois guardas que servem simultaneamente de contínuos e criados. Alguns soldados da guarda municipal reforçam a polícia. Os alunos, abandonados a si mesmos, fumam cigarros nos corredores ou nas latrinas, de cujo aspecto sinto não poder dizer a V. Exa.[o ministro do Reino] senão que parecem viradas com o de dentro para fora. A direcção superior do estabelecimento, inteligente e zelosa, não tem meios para remediar este estado" (Ortigão, 1943 [1881]: 146).

Agostinho de Campos fez um retrato completo das condições físicas e materiais do seu liceu, e que terá por certo frequentado ao longo desta

década de oitenta: "Imagine-se um casarão que tinha sido palácio, mas que não se assemelhava mais, pela escuridão, a uma cadeia de outros tempos; e a uma cavalaria mal mantida pela imundície e pelo cheiro. Os tectos tinham quase todos caído ao chão; no chão negro estavam embutidas a poeira e a lama de inumeráveis anos lectivos; sobre as paredes sujíssimas havia frases e desenhos semelhantes aos que os garotos da rua já se envergonham agora de escrever pelos muros; nas aulas não se viam carteiras onde os alunos pudessem escrever, mas simples bancos de tábua tão sórdidos e tão velhos como o chão e as paredes; a mesa do professor era um móvel quase indescritível, donde pendiam farrapos esverdeados de um pano que noutro tempo a forrara; não havia um ginásio, um recreio coberto ou descoberto, mas um simples saguão pequeno, húmido e escuro como um poço entre as paredes de três andares, cheio de papéis velhos, de cacos de mobília e de outros despejos já sem cor e sem forma; e toda esta miséria abria sobre uma rua cheia de tabernas e de outros estabelecimentos de vício, ainda mais perigosos e infectos. Tal era o cenário do ensino e da educação, nos tempos em que nós, os da minha idade, ainda éramos rapazes" (Campos 1922 [1911]: 211-212).

As personalidades críticas que referenciei acompanhava a ideia de que o novo regime teria de encontrar os meios necessários para começar a ser feito um trabalho também sobre a conduta do aluno e que essa intervenção, portadora de uma visão moderna tanto dos problemas educativos quanto da resolução dos conflitos que caracterizavam o liceu de Oitocentos, só teria efectivas condições de se realizar quando fosse operada uma completa reformulação dos espaços em que decorria a acção educativa. Importava tudo fazer para dispensar o uso da força ou pelo menos para o reduzir ao mínimo. Estavam todos firmemente convencidos que antes mesmo de eclodir a violência ela poderia começar a ser domesticada através da *planta* arquitectónica, das proporções, arranjos, divisões, caminhos e regimes de supervisão que consubstanciasse. As soluções que pedagogos, médicos e outros especialistas da profilaxia social antecipavam eram preferencialmente de tipo preventivo e indirecto, situando-se quer a montante quer a jusante da transmissão dos conteúdos do saber escolar. O novo figurino do Liceu teria de apresentar todas as condições para que o aluno nele pudesse permanecer, e em plena actividade física e intelectual, após o termo das actividades lectivas. Acreditava-se que assim ficaria ao abrigo das influências negativas da família e das tentações *desviantes* do meio. Através de uma nova administração do espaço e do tempo a emergente razão higiénica prometia socializar eficazmente as gerações juvenis. Fossem quais fossem os defensores da renovação do liceu, nos anos oitenta do século XIX todos estavam rendidos às promessas de perfeição ideal, obtida a partir de novos princípios de construção de um edifício que passam a ver como um *campo de inspecção*.

E foi a noção exacta da complexa problemática que envolvia o edifício em si e a sua utilização social que obrigou o visconde de Benalcanfor a defender que as autoridades deveriam ocupar-se com extremos cuidados com as construções escolares. Segundo ele estava-se

neste particular perante uma problemática de tal maneira “exclusiva” da *razão pedagógica* que em circunstância alguma poderia ser deixada ao “livre alvedrio dos architectos”. As necessidades propriamente disciplinares determinariam *avant la lettre* um vocabulário que levasse a fazer arquitectura, de dentro para fora, a desenvolver um desenho racionalista e apenas preso aos objectivos educacionais. Não era um problema de concepção artística das fachadas que essencialmente estava em causa, mas, na inversa, o levantamento de um dispositivo material em cujo interior se pudesse desenvolver, de modo *funcional*, o governo integral da população escolar. O inspector aconselhava, nessa perspectiva, o Executivo a desenvolver “um sistema geral e uniforme de construção” que seguisse a hierarquia dupla dos liceus de então - centrais e nacionais - e se adequasse, “na sua aparência exterior e nas suas divisões internas, às necessidades e ao decoro do ensino secundário”. A ideia de que os edifícios escolares deviam ser construídos tendo em conta um “padrão comum”, respeitando-se apenas “os fins” para que eram destinados, levava-o a lançar ainda o aviso de que “nada seria mais absurdo” que “o Estado demitir de si os planos em conformidade dos quais devem ser levantados os liceus”. Era preciso que ficassem “plenamente atendidas as condições e necessidades complexas” a que deviam obedecer, sob pena de se despendermos “somas importantes” de forma infrutífera (1882: 16 e 23). Para esta personalidade existia um nexo causal entre espaço e formas de comportamento dos sujeitos. A questão disciplinar era quase cabalmente explicada pelas condições e características do edifício.

3. *Opções para o edifício para o Liceu Passos Manuel (1881-1911)*

Cumpre assinalar que foi em torno do processo de construção do edifício para o futuro Liceu Passos Manuel que esta discussão se objectivou em Portugal. A discussão em torno do projecto e do programa construtivo permite efectivamente compreender como se foram cruzando, alicerçando e sedimentando as preocupações ético-sanitárias atrás expressas. O momento do arranque é aquele em que estamos, embora viessem a decorrer exactamente mais trinta anos até à inauguração das novas instalações. Em 15 de Julho de 1881, o Governo, já então totalmente “certo da impossibilidade de se encontrar um edifício que satisfizesse as condições de higiene e pedagogia necessárias à instalação daqueles serviços”, e reconhecido também da “absoluta conveniência de fazer construir um edifício próprio para o Liceu Central da cidade de Lisboa” nomeou uma Comissão de três elementos para escolher o local, tendo a escolha recaído na cerca do Convento de Jesus por razões “naturais, suficientes de salubridade”. Foram-se depois sucedendo os projectistas: o architecto José Luís Monteiro apresentou 1882 um primeiro desenho que seria substituído por um outro seis anos depois, da autoria de Rafael da Silva e Castro, e, na sequência da Reforma de Jaime Moniz, corria então o ano de 1896, Rosendo Carvalheira foi encarregado de elaborar um outro projecto, apesar das obras de edificação se terem iniciado havia então quase uma década. Em 1902

nova comissão² seria nomeada pelo ministro do Reino, desta feita para “organizar com a urgência possível o projecto definitivo”, aproveitando os trabalhos entretanto “já iniciados” e propondo as “modificações” que viesse a julgar “necessárias” (*Revisão do Projecto de Edifício para Lyceu de Lisboa, na Cerca do Convento de Jesus, 1903: 135-136*).

Esta comissão apresentou um conjunto de conclusões e de pareceres, publicados no *Boletim da Direcção Geral de Instrução Pública*, e desse acervo se fica a perceber que o “critério pedagógico”, as “conquistas das ciências pedagógicas” e, sobretudo, a existência de um “programa orgânico de instrução secundária” diverso do anterior impunham grandes modificações no projecto de edifício então em curso de execução. Dir-se-ia que eram as novas exigências do regime de semi-internato a determinar as mudanças na concepção do edifício. A Comissão rejeitava o que se pode designar por um certo novo-riquismo de fachada - “hoje são menos ostentosas as exigências para edifícios da natureza e fins do que se pretende, e as circunstâncias do país aconselham mais sobriedade nos desejos e mais modéstia nas aspirações” -, em favor de um desenho *racional* dominado pela “harmónica simplicidade de linhas” numa instalação essencialmente “de carácter utilitário”. Tratando-se de remodelar um edifício que então já se erguia acima do solo, o essencial das considerações ia no sentido de sacrificar “as linhas gerais e decorativas” em favor de um “aspecto menos pesado e mais alegre”. As salas de aula deveriam ser em número de 40 para albergar os 1000 alunos previstos e todo o interior do edifício teria de receber “o muito ar e a muita luz” pois esses efectivos iriam nele permanecer “seguidamente de 6 a 7 horas em cada dia”. (*Revisão do Projecto de Edifício para Lyceu de Lisboa, na Cerca do Convento de Jesus, 1903: 138-156*). De todas as formas, o essencial das preocupações ia noutros sentidos. Podia a arquitectura ajudar a agrupar e a segmentar a população escolar? As soluções tomadas poderiam potencializar o governo moral do aluno por intermédio da sua ocupação permanente? Foi a positividade suposta nestas interrogações que os membros da Comissão quiseram exprimir ao detalhe. Leiam-se algumas das suas ideias como ilustração prática de uma mudança estrutural na escola pública - aquela que sempre se mostra favorável à expansão do regime panóptico, isto é, da visibilidade permanente e obrigatória das crianças e dos jovens. E de como o controlo sobre o seu corpo e intimidade passou para o centro das preocupações do discurso e do artefacto arquitectural.

Lemos no parecer da Comissão Revisora do Projecto do Liceu Central: “partindo do que já existe feito, e tendo-se em atenção as necessidades derivadas da actual de instrução secundária reconhece esta Comissão a necessidade de se atender às seguintes fundamentais considerações que julga básicas para o futuro projecto de remodelação. A longa e necessária permanência dos alunos portas adentro do liceu aconselha a que se lhes torne essa permanência fácil, cómoda, higiénica e moral, e

² Composta pelo então director-geral de Instrução Pública, Abel de Andrade, pelo inspector dos edificios públicos João Veríssimo Mendes Guerreiro, do director das Obras Públicas do distrito de Lisboa Alberto Afonso da Silva Monteiro, do professor do Liceu Central de Lisboa Roberto Correia Pinto e do arquitecto Rosendo Carvalheira.

por isso convirá dar-se à sua excedente actividade útil aplicação, por forma que os intervalos das aulas sejam preenchidos por jogos e exercícios ginásticos que não só lhes ocupam o tempo excedente, mas concorrem gradulamente para o seu desenvolvimento físico.

Pela mesma razão de permanência se torna necessário facultar aos alunos maneira fácil e cómoda de tomarem as suas refeições ou lanches em boas condições de higiene e fiscalização, sendo por isso necessário destinar-lhes nas dependências do liceu lugar apropriado para tal fim.

O porteiro ou porteiros, guardas e porventura outros empregados menores, deverão ter moradia permanente no edifício, sendo possível (...)

Lemos ainda no parecer de Roberto Pinto: "*latrinas*. É este um assunto que exige muito particular atenção. Será desnecessário que se reclame para estas dependências do edifício todos os aperfeiçoamentos a que tem chegado a engenharia sanitária. Direi apenas de um modo geral, e antes de tudo, que as latrinas destinadas aos alunos as quero em local bem à vista e não escondido como usa fazer-se; que, na mesma ordem de ideias, quero nelas só a vedação estritamente exigida pelo decoro, e nunca tal que o aluno se possa considerar inteiramente fora das vistas de toda a gente; que não se sacrifique em suma a moralidade com aparências de respeitar um decoro postiço ou exagerado. A situação mais conveniente para estas latrinas, quando outras considerações se não oponham, é nos pátios de recreio; por ser durante este que normalmente os alunos se devem utilizar delas. A cada pátio correspondendo às diferentes idades, corresponderá também uma retrete em separado" (Revisão do Projecto de Edifício para Lyceu de Lisboa, na Cerca do Convento de Jesus, 1903: 140 e 153).

Na *Memória Descritiva do Projecto do Edifício do Liceu Central de Lisboa*, datada de 15 de Outubro de 1907, Rosendo Carvalheira assume explicitamente a sua concordância com "as preciosas e eruditas indicações" publicadas no *Boletim da Direcção-Geral da Instrução Pública* e comprometeu-se em respeitá-las no desenho definitivo. E nós hoje temos pela frente um estabelecimento de ensino que pode ser entendido - seja a partir da sua fachada que apresenta uma escala cuja monumentalidade não é frequente encontrar-se em escolas do ensino secundário, seja da solenidade do átrio ou dos claustros - como resultando da afirmação da potência do Estado liberal no seu empenho na formação das futuras elites dirigentes ou, diversamente, e é o meu caso, ver nele a expressão de um consenso que, a partir desta época, se passaria a aplicar, indistintamente, através da arquitectura, sempre que se queria manter sob inspecção um determinado número de pessoas: a mesma lógica espacial servia para punir os "incorrigíveis", encerrar os "insanos", reformar os "viciados", confinar os "suspeitos", empregar os "desocupados", curar os "doentes" ou educar os "alunos". Quem imagina que os edifícios dos liceus foram construídos tendo por finalidade maior as aprendizagens científicas ou a catequização cívica pouco ou nada leu e sabe acerca da discussão e do tipo de convergência que esteve na sua génese.

4. Vítor Mestre e Sofia Aleixo: dar lugar ao lugar

Congratulo-me com a recuperação feita pelos arquitectos Vítor Mestre e Sofia Aleixo, com a natureza do seu gesto, tão raro entre nós. Julgo que não pode deixar de impressionar, nos tempos que correm, a voluntária elisão da assinatura de ambos, assumindo por inteiro a *herança* do arquitecto Rosendo Carvalheira. Diria que todo o seu complexo e delicado trabalho, mesmo nas vertentes que respondem directamente às exigências actuais do chamado “Programa de Modernização do Ensino Secundário” - que apela “para o uso intensivo das novas tecnologias de informação e comunicação” (Parque Escolar, 2009) -, não contaminou o intento de *dar lugar ao lugar*. Colocados deliberadamente na posição de legatários felizes, assim os imagino, Vítor Mestre e Sofia Aleixo tudo fizeram para responder por uma herança e, nessa medida, causa-me a mais viva impressão que os materiais, as práticas artesanais e as soluções construtivas de finais de Oitocentos de novo irrompam e se instalem no coração da intervenção que ambos concretizaram.

Para quem como eu dedicou parte dos últimos anos a tentar sensibilizar debalde as autoridades educativas acerca da necessidade de salvaguardar o seu diversificado património - arquitectónico, museológico, arquivístico e bibliográfico - e investigou intensamente os fundos documentais do antigo Liceu Passos Manuel, nada mais gratificante do que constatar que o edifício agora centenário se viu completamente intervencionado mas pode continuar a ser *interpelado* como o seria aquando da sua inauguração. Todas as fontes documentais, sejam de que tipo forem, e que de alguma maneira remetam para as características históricas da edificação e sua respectiva inteligibilização, podem ser cotejadas com a peça *in loco*. Em si mesmo, o edifício continua a exhibir a possibilidade de dialogar com as diversas narrativas do seu tempo. Nesse sentido ele é simultaneamente *texto heterogéneo* e *idioma singular*.

Na sua recusa consciente em sobrepor uma autoria sobre outra, Vítor Mestre e Sofia Aleixo exercem uma *poética da reiteração* como modo de produzir a existência presente. A este propósito gostaria de evocar Jacques Derrida quando este se reconhecia a si próprio também na figura do herdeiro e afirmava que, antes de tudo, era mister “saber e saber reafirmar o que vem antes de nós”, lembrando que “recebemos antes mesmo de escolher”. “É preciso”, defendia o autor de *A escritura e a Diferença*, “fazer de tudo para se apropriar de um passado que sabemos no fundo permanecer inapropriável”. E que significava reafirmar para o filósofo? “Não apenas aceitar essa herança, mas relançá-la de outra maneira e mantê-la viva. Não escolhê-la (pois o que caracteriza a herança é primeiramente que não é escolhida, sendo ela que nos elege violentamente), mas escolher preservá-la viva. A vida, no fundo, o ser-em-vida, isso talvez se defina por essa tensão interna da herança, por essa reinterpretação do dado do dom, até mesmo da filiação. Essa reafirmação, que ao mesmo tempo continua e interrompe, no mínimo se assemelha a uma eleição, a uma selecção, a uma decisão. A sua como a do outro”. No fazer reviver de uma memória sem fundo nada existe de passadismo, culto da lembrança, nostalgia. Apenas a evidência de que quando se sabe deixar se pode desenvolver o exercício que mais importa: o da reinterpretação, da crítica e da deslocação. Então nessa

transformação, algum acontecimento, mesmo imprevisível, pode efectivamente desencadear-se. “Só um ser finito herda e sua finitude o *obriga* a isso”, conclui Derrida (2004:12-13). Diria que a assinatura de Vítor Mestre e Sofia Aleixo se inscreve nessa tentativa tão fundamental do trabalho criativo que consiste em ultrapassar o que nos ultrapassa.

5. Autoridades Educativas: petrificação e descaso

Este exercício não é todavia suficiente para nos deixar sossegados. Diria até que a possibilidade de continuarmos a ser interpelados pelos testemunhos e pela cultura escolar dos nossos antecessores é, infelizmente, menor hoje do que antes da chegada da Parque Escolar ao antigo Liceu Passos Manuel. Os cuidados postos na intervenção ao edifício não impediram que um movimento seu contrário, e a meu ver inteiramente intolerável, se abatesse sobre os outros patrimónios, excepção feita a algum mobiliário, que também se viu cuidado com o apoio diligente dos arquitectos. Quase tudo o mais - dir-se-ia à excepção de umas imagens pífias dos políticos do século XIX ou meia dúzia de peças museológicas na biblioteca e nos laboratórios - ou saiu de cena ou foi objecto do mais infame descuido. Não há evidentemente nenhuma estratégia de salvaguarda e valorização pedagógica do espólio.

Quem se acercar hoje do velho liceu e puder transpor os seus portões, certamente que como eu se satisfará em constatar que os jovens que lá hoje circulam têm à sua disposição muito melhores instalações para as suas aulas, refeições e actividades físicas do que os alunos e professores que os precederam; mas que “boa prática”, como agora se gosta de pôr a correr, pode sustentar que a toda a comunidade educativa tenham sido deliberadamente subtraídas quase todos as marcas do passado? É caso para perguntar se só haverá memória nas pedras e nos móveis? Ora, convirá lembrar uma e todas as vezes que forem necessárias *que a finitude é uma característica nossa e não da herança*. Desperdiçou-se uma oportunidade de ouro, posto que se utilizaram nesta e noutras acções recursos financeiros nunca antes vistos em Portugal. Havia que, com a comunidade escolar, a comunidade científica, o auxílio técnico de especialistas em ciências documentais e museologia trabalhar num Projecto Educativo cuja centralidade passasse pela reactivação pedagógica dos artefactos usados pelas gerações anteriores. Desde os anos 80 do século XIX até aos dias de hoje que homens de cultura como Adolfo Coelho, Adolfo Lima ou António Nóvoa, só para referir os mais conhecidos, se bateram e batem, sem nenhuma espécie de sucesso, pela organização de espaços que vivifiquem a memória da educação. O que sabemos sobre a natureza e a extensão do nosso património escolar deve-se muito mais a eles do que à iniciativa de ministros ou dirigentes educativos. A regra destes tem sido a de que o que está fora da vista não merece cuidado ou cuida-se a si próprio (Nóvoa, Carvalho, Falé, Vieira, Ó, Ochoa & Caspard, 1997). O Liceu Passos Manuel tem um património museológico, bibliográfico e arquivístico quase sem paralelo na Europa, que agora ficou reduzido a ornamento, se amontoa nas caves, ou saiu para o Museu de Ciência com a promessa de um dia voltar, ninguém saberá para onde ou para quê. Talvez até não volte por inércia. Se,

na linha da vulgata pedagógica a Parque Escolar justificar esta decisão com a necessidade de adaptar os espaços do velho Liceu aos “novos paradigmas educativos e ambientais”, então deve ser-lhe contraposto que o que afirma serem as suas próprias soluções pedagógicas, de há muito se viram vulgarizadas nos textos científicos e até na letra da lei. Ao Ministério da Educação e a esta empresa sucede-lhes reproduzir enfaticamente, sem terem a mínima noção de que o estão a fazer, um conjunto de evidências gerais do chamado “ensino activo” (Parque Escolar, 2009: 11-13). Não posso deixar de manifestar a minha indignação com o facto do maior e mais rico acervo documental existente numa escola pública em Portugal, congregando séries manuscritas e bibliográficas de diferentes instituições - algumas das primeiras remontam à segunda metade do século XVIII e das segundas têm mesmo datas extremas anteriores -, se encontre no momento em que escrevo estas linhas, após o término das obras no edifício e sua pomposa inauguração, caoticamente arrumado em estantes impróprias e em instalações sem nenhuma espécie de controlo de temperatura e humidade. Mais grave é que isto acontece menos de uma década após todo o espólio documental ter sido exemplarmente catalogado pelos melhores arquivistas do país no âmbito de um projecto pago com dinheiros públicos. No que respeita aos fundos de arquivo, estamos hoje pior que antes da intervenção. Na encomenda não foram acautelados os requisitos técnicos básicos necessários à preservação e conservação do património documental. Refiro-me, concretamente, à estabilidade do teor de humidade relativa (50%) e da temperatura (18° C) nas áreas de depósito, bem como à ventilação controlada dessas mesmas áreas. Para além disso, o fornecimento da estanteria do depósito não teve em conta a diversidade dos formatos da documentação, o que por si só mostra um deficiente planeamento e uma falta de articulação entre o Ministério da Educação e a Parque Escolar. Exemplo disto mesmo é o facto da movimentação de documentação das prateleiras e gavetas originais para a nova estanteria não ter sido controlada devidamente, facto que põe em causa todo o sistema de ordenação do arquivo, resultante de um projecto de tratamento arquivístico financiado em 1996 pela FCT e pelo próprio gabinete do Ministro da Educação, projecto esse que teve a coordenação de António Nóvoa e João Vieira.

Tudo, insisto, se passa no interior de um edifício recebido e tratado com o maior cuidado. Perdoem-me Vítor Mestre e Sofia Aleixo esta última deriva. O *saber deixar* é para nós os três, persuado-me, a condição da própria vida que está e desejamos possa vir a estar.

Lisboa, Outubro-Novembro de 2010

Referências

Benalcanfor, Visconde de (1882). *Apontamentos de um inspector de instrução secundária*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Derrida, Jacques (2004). *De que amanhã: Dialogo com Elisabeth Roudinesco*. Rio de Janeiro: Zahar

Campos, Agostinho de (1922b) [1911 a 1ª edição]. *Ensaio sobre educação: Na família, na escola e na vida*. Vol. III. Lisboa e Paris: Livrarias Aillaud & Bertrand.

Carvalheira, Rosendo (1907) *Memória Descritiva do Projecto do Edifício do Liceu Central de Lisboa*, (cópia do documento manuscrito cedida por Vítor Mestre e Sofia Aleixo).

Nóvoa, António; Carvalho, Anabela; Falé, Henriqueta; Vieira, João; Ó, Jorge Ramos do; Ochôa, Paula & Caspard, Pierre (1997). *Instituto Histórico da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Nóvoa, António, Barroso, João & Ó, Jorge Ramos do (2003). O Todo Poderoso Império do Meio. In António Nóvoa & Ana Teresa Santa-Clara (Dirs). *Liceus de Portugal*. Porto: Asa.

Ó, Jorge Ramos do (2009). *Ensino liceal (1836-1975)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ó, Jorge Ramos do (2003). *O Governo de Si Mesmo: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX- meados do século XX)*. Lisboa: Educa.

Ortigão, Ramalho (1943-1946) [1870-1881 a 1ª edição]. *As farpas*. Vols. II e XV. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

Parque Escolar (2009). *Manual de Projecto: Arquitectura*. Lisboa: Parque Escolar

Proença, Cândida (1997). *A reforma de Jaime Moniz: Antecedentes e destino histórico*. Lisboa: Colibri.

Revisão do Projecto de Edifício para Lyceu de Lisboa, na Cerca do Convento de Jesus (1903), Boletim da Direcção Geral de Instrução Pública, II (1-4), 135-159.

Teles, João José de Sousa (1875). *Os exames de instrução primária e secundária*. Lisboa: Ferreira, Lisboa & Cia.

Tyack, David & Tobin, William (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.